



Medienpädagogisch professionelles LehrerInnenhandeln

Sabrina Schrammel

Zusammenfassung

Der vorliegende Beitrag ist in der seit Mitte der 1990er Jahre geführten Auseinandersetzung um die Professionalisierung medienpädagogischen Handelns von LehrerInnen verortet. Gegenstand der Überlegungen sind Konzepte für die medienpädagogische Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen. Es wird problematisiert, dass diese durchgängig auf theoretischen Überlegungen zur Medienkompetenz und nicht auf Professionalisierungstheorien fundieren. Um dem konstatierten Theoriedesiderat zu begegnen, wird der

strukturtheoretische Professionalisierungsansatz nach Helsper vorgestellt. Welche Implikationen sich auf der Grundlage dieser professionalisierungstheoretisch-pädagogischen Position für die theoretische Konzeption von Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen der medienpädagogischen LehrerInnenbildung ergeben, wird abschließend skizziert.

1. Zur Frage der medienpädagogischen LehrerInnenaus- und -weiterbildung

Mit der ubiquitären Verbreitung von Computertechnologie seit Anfang der 1990er Jahre und den damit verbundenen Debatten über die Notwendigkeit und Bedeutung schulischer Medienerziehung wurde in zunehmendem Maße auch die Frage nach einer adäquaten medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung von LehrerInnen virulent (vgl. Spanhel 2007, 43). Ausgehend von dem vielfach konstatierten Defizit, dass es bisher nicht gelungen sei, „in den Schulen auf breiter Basis einen professionellen pädagogischen Umgang mit Medien zu begründen“ (Dichanz 1992, 280, vgl. auch Baacke 1991, Tulodziecki/Mütze 1996), setzte Mitte der 1990er Jahre von bildungspolitischer und medienpädagogisch-wissenschaftlicher Seite eine bis heute andauernde

Auseinandersetzung über die medienpädagogische Ausbildung von LehrerInnen ein, die von den Fragen geleitet ist, (a) wie LehrerInnen auf ihre medienpädagogischen Aufgaben im Rahmen des Schulunterrichts vorbereitet werden sollen und (b) wie diese zu definieren sind.

Der argumentative Ausgangspunkt der bildungspolitischen Diskussionszusammenhänge besteht in der Konstatierung einer auf Computertechnologie basierenden ‚Medienrevolution‘, welche alle gesellschaftlichen Teilbereiche umfasst. Der Erwerb von Medienkompetenz erscheint daher als unverzichtbar, um den wirtschaftlichen und persönlichen Herausforderungen einer ‚Mediengesellschaft‘ gerecht werden zu können (vgl. z. B. die aktuelle Empfehlung 2009/625/EG der EU-Kommission vom 20. August 2009 zur Medienkompetenz in der digitalen Welt)^[i]. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen erhielt die Schule den Auftrag zur Medienerziehung und zur Entwicklung und Förderung von Medienkompetenz. So wurde in Österreich 2001^[ii] in einem Grundsatzterlass des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur Medienerziehung als Unterrichtsprinzip definiert, das jeden Lehrer und jede Lehrerin „verpflichtet, auf sie (die Medien, Anm. Sch.) als Unterrichtsprinzip^[iii], wie es in den einzelnen Lehrplänen verankert ist, in allen Unterrichtsgegenständen fachspezifisch Bedacht zu nehmen“ (Grundsatzterlass Medienerziehung 2001, 2f.)^[iv]. Auch der Blick auf das deutsche Schulwesen zeigt, dass es „für den Unterricht eine Menge an verbindlichen (!) Aufträgen gibt, Medienbildung zu vollziehen“ (Anritter u. a. 2008, 12), wobei sowohl die „instrumentelle Nutzung als auch die – medienerzieherisch motivierte – inhaltliche Auseinandersetzung mit digitalen Medien (...) inzwischen in vielen Lehrplänen und Curricula als wichtige Aufgabe von Schule festgehalten“ ist (Herzig 2008, 498, vgl. auch Herzig 2002, 15ff.).

Mit diesen bildungspolitischen Maßnahmen gingen auf medienpädagogisch-wissenschaftlicher Seite Überlegungen zur Konzeption entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen im Rahmen der LehrerInnenbildung einher. So wurden beispielsweise im Rahmen eines fünfjährigen Modellversuchs der Universität Paderborn

„Neue Medien und Lehramtsstudium“ erste Konzepte der medienpädagogischen Ausbildung von (angehenden) LehrerInnen entwickelt und erprobt (vgl. Moll 2000). Weitere Impulse gingen z. B. vom Hochschulnetzwerk „Neue Medien in der Lehrerbildung“ aus, an dem von 1999 bis 2001 sieben Universitäten beteiligt waren. Aufgegriffen und fortgeführt wurde die Thematik auch von der Kommission Medienpädagogik im Rahmen von Konferenzen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE), etwa 1998 in Hamburg (zum Thema „Mediengeneration“) und 1999 in Dortmund (Professionspolitische Konferenz) (vgl. hierzu Spanhel 2007, 44).

Gegenwärtig wird an unterschiedlichen Akademien, Hochschulen und Universitäten Medienpädagogik als „Element professioneller Lehrerausbildung“ (Herzig 2007, 281) in Form von einzelnen Lehrveranstaltungen, Studienschwerpunkten und/oder als medienpädagogisches Profilstudium (vgl. Ernst/Merz-Abt 2004 sowie Herzig 2007) angeboten. Im Folgenden wird problematisiert, dass diese nicht auf pädagogischen Professionalisierungstheorien beruhen.

2. Zur pädagogisch-theoretischen Grundlegung medienpädagogischer Aus- und Weiterbildungskonzepte für LehrerInnen: viel Kompetenz, wenig Professionalisierung

Eine Auseinandersetzung mit der wissenschaftlichen Diskussion um die Verankerung medienpädagogischer Inhalte in der Aus- und Weiterbildung

von LehrerInnen verdeutlicht, dass diese nahezu ausschließlich auf dem theoretischen Konzept der „Medienkompetenz“ basieren (vgl. hierzu die Konzepte von Baacke 1999, Tulodziecki 1999, Schulz-Zander 1997, Blömeke 2000, Ernst u. a. 2004, Mayerberger 2004, Herzig 2007), welches seit Anfang der 1990er Jahre als leitendes theoretisches Konzept der Medienpädagogik verhandelt wird (vgl. Blömeke 2000, 71), jedoch nicht unumstritten ist und aktuell im Kreuzfeuer der medienpädagogischen Auseinandersetzung steht (siehe beispielsweise den Call for Papers der für Herbst anberaumten Tagung der Kommission Medienpädagogik in Zürich)[v].

Der Begriff Medienkompetenz wurzelt in den sozialwissenschaftlichen Kompetenzdebatten der 1970er Jahre, die u. a. zentral von den Arbeiten des amerikanischen Linguisten Chomsky (1969) und des deutschen Sprachphilosophen Habermas (1971) mitbestimmt wurden. In einer ziemlich lockeren, inhaltlich nicht sehr tiefgreifenden und vornehmlich terminologisch-assoziativen Anknüpfung an die beiden genannten Autoren (vgl. Heydrich 1995, 225) hat Dieter Baacke, der als Impulsgeber und Initiator der Medienkompetenz-Debatte gilt, ein Konzept von Medienkompetenz erarbeitet (vgl. z. B. Baacke 1996), welches nach wie vor rezipiert und medienpädagogischem Handeln, speziell auch Konzepten der medienpädagogischen LehrerInnenbildung, zu Grunde gelegt wird.

Zeitgleich mit der Etablierung des Begriffs setzte die Kritik daran ein. So wird beispielsweise wiederholt die nicht vorhandene bzw. unzureichende pädagogisch-theoretische Fundierung des Medienkompetenzbegriffs problematisiert (vgl. Küberl 1996, Aufenanger 1997, Mitgutsch 2008 und 2009). Dem Begriff der Medienkompetenz fehle es, so der gemeinsame Tenor der Kritik, an einer grundlegenden pädagogischen Grundlegung, welche die auf dem Medienkompetenz-Begriff basierende medienpädagogische Arbeit sowie die empirische Erforschung rechtfertige (vgl. z. B. Mitgutsch 2009, 201). Die Entwicklung und Weiterentwicklung des Konzepts der Medienkompetenz beschränke sich bisher, so Mitgutsch, „auf die empirische Prüfung, auf die

bildungspolitische Forderung nach medialer Kompetenz und auf das medienpädagogische Auffüllen der Leerformel in der pädagogischen Praxis“ (ebd., 189). Diese Problematik benennt auch Moser (2004), der in der Auseinandersetzung mit der „Konstruktion von Medienkompetenz“ (ebd., 55) und dem „Entstehungszusammenhang des Konzepts der Medienkompetenz“ (ebd., 56) nach Baacke ebenfalls die pädagogische Unspezifität des Begriffs diskutiert.

Diese Kritik lässt sich analog auf den Begriff der medienpädagogischen Kompetenz übertragen. In ihrer Arbeit über „medienpädagogische Kompetenz“ schreibt Sigrid Blömeke im Zuge der Begriffsklärung, dass der Begriff der medienpädagogischen Kompetenz offensichtlich „in Analogie zum Medienkompetenzbegriff gebildet (wurde)“, also „für die Ebene der Pädagoginnen und Pädagogen, die Kinder und Jugendliche bei dem Erwerb von Medienkompetenz unterstützen wollen bzw. sollen, insbesondere also für Lehrerinnen und Lehrer“ (Blömeke 2000, 81). Eine pädagogisch-theoretische Grundlegung des Begriffs ‚medienpädagogischer Kompetenz‘ steht auch hier nach wie vor aus. Damit findet sich die Medienpädagogik auf das von Merkert bereits 1992 konstatierte „pädagogische Defizit der Medienpädagogik“ verwiesen, welches Stefan Aufenanger (2005) über zehn Jahre später noch immer bestätigt sieht. Denn von einer theoretischen Reflexion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive sei wenig zu erkennen (vgl. hierzu auch Sesink 2008).

Für den vorliegenden Beitrag ist zentral, dass einschlägige Aus- und Weiterbildungskonzepte primär auf dem wiederholt problematisierten Medienkompetenzbegriff bzw. auf Konzepten medienpädagogischer Kompetenz und nicht auf professionalisierungstheoretischen Überlegungen fundieren. So zeigt die Durchsicht medienpädagogischer Aus- und Weiterbildungskonzepte für LehrerInnen, dass zwar vereinzelte professionalisierungstheoretische Überlegungen aufgegriffen wurden (etwa von Blömeke 2001 und Mayerberger 2004), eine differenzierte professionalisierungstheoretische Grundlegung bisher allerdings noch nicht vorgenommen wurde. Dies mag mit dem Umstand

zusammenhängen, dass die theorieorientierte Professionalisierungsdebatte, wie Hugger bereits 2001 konstatierte, bis heute noch keinen Eingang in die Medienpädagogik gefunden hat. Nach Hugger fehlt es in der medienpädagogischen Professionalisierungsdiskussion schlichtweg an der theoretisch-konzeptionellen Basis (vgl. Hugger 2001, 72).

Ausgehend von diesem Theoriesdesiderat wird an dem in den 1980/1990er Jahren entfachten ‚neueren‘ erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs angeschlossen, der grundsätzlich zwei Stoßrichtungen aufweist:

a) eine Betrachtungsweise, welche die gesellschaftliche Funktion von Professionen, ihre Merkmale und den Prozess der Professionalisierung als historischen Entwicklungsprozess von Berufen als Professionen untersucht. In der Pädagogik fallen darunter z. B. jene Bemühungen, die „Qualität pädagogischen Handelns, seine Professionalität aus einer Reflexion auf die Prinzipien dessen was Erziehung wesensgemäß ist bzw. sein soll, abzuleiten, um so zu einer Bestimmung der Merkmale pädagogischen Handelns im Unterschied zu anderen Formen professionellen Handelns zu kommen“ (Hornstein u. a. 1989, 762).

b) eine Herangehensweise, welche „die Frage nach der Professionalität pädagogischen Handelns von der Struktur der pädagogischen Aufgabenstellung“ (ebd., 762f.) und der Spezifik pädagogischen Handelns her diskutiert.

Der vorliegende Beitrag ist in der zweiten Stoßrichtung des erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurses verortet. Im Folgenden wird die strukturtheoretische Position von Werner Helsper aufgegriffen, der „Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur“ (vgl. Helsper 1996, 2000, 2002, 2004) beschrieben hat und insofern mit seinen professionalisierungstheoretischen Überlegungen in einem thematischen Passungsverhältnis zur Frage der medienpädagogischen Professionalisierung des LehrerInnenhandelns steht.

3. Professionelles (medien-)pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne

Was zeichnet professionelles Handeln aus? Für Helsper besteht die Typik professionellen LehrerInnenhandelns (1996, 526)^[vi] in der Verstrickung des Handelns in widerspruchsvollen Konstellationen, welche er in den hervorgebrachten Grundspannungen der Moderne verortet. Dies wird deutlich, wenn er Schule als Ort des LehrerInnenhandelns „als generierte und generierende Instanz der Moderne“ (vgl. Helsper 1990, 178) charakterisiert, welche von Antinomien geprägt ist, die in der Moderne ihren Anfang nehmen.

Helsper folgend sind professionell agierende LehrerInnen in ihren Handlungsvollzügen im Praxisfeld Schule immer wieder in Handlungsdilemmata involviert, die nicht aufgehoben, sondern nur reflexiv gehandhabt werden können (ebd.). Werden diese Handlungsdilemmata nicht hinreichend reflektiert, führen sie „zu paradoxen Verknotungen des professionellen Handelns“ (ebd.). Worin bestehen nun diese Grundspannungen der Moderne? In der Auseinandersetzung mit den „idealen Entwürfen des erziehenden Lehrers in der Reformpädagogik“ (ebd. 521) einerseits und der Kritik an diesen reformpädagogischen Idealen andererseits arbeitet Helsper „prekäre Zonen mangelnder Reflexivität“ heraus, an welchen sich vier „konstitutive professionelle Antinomien des Lehrerhandelns“ ablesen lassen (ebd. 530ff.): Distanz und Nähe, Einheit und Differenz, Organisation und Interaktion/Kommunikation, Heteronomie und Autonomie. Die genannten Antinomie-Probleme erwachsen Helsper folgend aus den

formalen Rahmenbedingungen, d. h. aus den Formen der gesellschaftlichen Organisation des Bildungs- und Erziehungswesens^[vii]. Sie sind an der Schnittstelle verortet, an der sich die Lebenspraxis von SchülerInnen und die professionelle Praxis von LehrerInnen in den formalen organisatorischen Rahmungen von Schule finden (vgl. Helsper 2002, 83).

Im Beitrag wird die von Helsper beschriebene Antinomie ‚Autonomie und Heteronomie‘ aufgegriffen und dargestellt, zumal schon eine kursorische Durchsicht der aktuellen mediendidaktischen und -erzieherischen Diskussionen zeigt, dass das Verhältnis von ‚Autonomie und Heteronomie‘ auf eine bestimmte Weise – nämlich als ‚moderne Denkfigur‘ – reproduziert wird (vgl. z. B. Sattler 2010). Zunächst wird jedoch im Rückgriff auf Kant ‚Autonomie und Heteronomie‘ als Antinomie der Moderne beschrieben.

3.1. „Heteronomie/Autonomie – eine Antinomie der Moderne“

Kant (2000/1803), der als Wegbereiter der neuzeitlich-modernen Pädagogik gilt, hat das Verhältnis von Freiheit und Zwang als ein widerspruchsvolles Verhältnis pädagogischen Denkens und Handelns dargestellt. In seiner Vorlesung ‚Über Pädagogik‘ (1803) konkretisiert er mit der Formulierung der Frage „Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange?“ (Kant 2000/1803) jene Problematik, welche im aktuellen pädagogischen Diskurs als Paradoxie pädagogischen Handelns verhandelt wird (z. B. von Oevermann 1996, Schütze 1996, 2000, Schütze u. a. 1996, Combe 1997, Helsper 1996, 2000). Hierzu Kant:

„Eines der größten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles bloßer Mechanismus, und der der Erziehung Entlassene weiß sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muss früh den unvermeidlichen Widerstand

der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennenzulernen.“ (Kant 2000/1803)

In diesem Zitat zeigt sich nicht nur, dass in der Tradition der neuzeitlich-modernen Pädagogik das Verhältnis von Freiheit und Zwang als auflösbar betrachtet wird, sondern es deutet sich zugleich an, dass die moderne Pädagogik sich selbst und ihre Aufgabe als Hinführung zur Selbstbestimmung durch Fremdbestimmung definiert (vgl. Meyer-Drawe 1991, 391). So gibt etwa Kant in seiner Schrift über Pädagogik drei Grundregeln an, wie man angesichts der Notwendigkeit pädagogischer Zwänge zur moralischen Autonomie gelangen könne (vgl. Kant 2000/1803).^[viii] Wiewohl im Rahmen dieses Beitrags nicht auf die zu problematisierenden subjekttheoretischen Setzungen eingegangen werden kann, welche eine derartige Auflösung zu denken erlauben (vgl. hierzu Sattler 2008, 2010), wird hier im Rückgriff auf diese kritischen Einsätze problematisiert, dass im modernen pädagogischen Denken die Differenz von Freiheit und Zwang, Autonomie und Heteronomie, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung als Opposition interpretiert wird. Es wird versucht, diesen Gegensatz hierarchisch in einer Ordnung aufzuheben^[ix], wobei in der Gestaltung der Differenz als einer Hierarchie der eine Pol als ‚Vollform‘, der andere als ‚Schwundform‘ des Menschlichen bestimmt wird. In dieser Hinsicht, so Ricken, legen sich Menschen in einem Prozess gegen sich selbst aus, der allzu oft dem Schema von ‚Noch-nicht‘ und ‚Aber-dann‘ folgt (Ricken 1999, 209f.). Pädagogisches Denken und Handeln welches das Verhältnis von Autonomie und Heteronomie, Selbstbestimmung und Fremdbestimmung derart fasst, verstrickt sich in seiner pädagogischen Aufgabenbestimmung, seiner Theorieentwicklung, seinen pädagogischen Erfahrungen und seinem konkreten Handeln in Problemsituationen, welche als „paradox oder aporetisch“ (vgl. Wimmer 2006, 13ff.) bezeichnet werden können und aktualisiert damit ein modernes Paradoxieproblem.

In mediendidaktischen Beiträgen zum Lehren und Lernen mit neuen Medien findet man sich in augenfälliger Weise auf die moderne

Grundspannung von ‚Autonomie und Heteronomie‘ verwiesen. Der Einsatz und die Nutzung von Computer und Internet als Werkzeuge des Arrangements von Lehre und Unterricht wurden und werden von der Vorstellung begleitet, dass angesichts neuer Medien bzw. durch die Lernorganisation mit neuen Medien und dem Einsatz von computertechnischen Anwendungen die individuelle Handlungsfähigkeit der Lernenden und die eigenverantwortliche und selbstbestimmte Gestaltung der individuellen Lernprozesse ermöglicht werden könne. Die direktive Unterweisung in Form des Frontalunterrichts problematisierend, wird die individuelle, flexible und selbstbestimmte Gestaltbarkeit von Lehr- und Lernsettings propagiert. Wiederholt kommt dabei in der facheinschlägigen Literatur zum Ausdruck, dass mit neuen Medien Abhängigkeiten und Beschränkungen überwunden werden könnten (vgl. exemplarisch Töpel 2002, Dreer 2008, Hornung-Prähauser 2008), ohne dass jedoch gleichzeitig problematisiert wird, dass und in welcher Weise mittels computertechnologischer Anwendungen Heteronomien reproduziert werden. So werden etwa in mediendidaktischen Zusammenhängen gegenwärtig wiederholt Fragen betreffend der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen diskutiert, welche die Souveränität der Lernenden befördern respektive ermöglichen sollen. In Prozessen der Reflexion, Evaluation, Konzeption und der konkreten Gestaltung ist man in dieser eingeschränkten Hinsicht darum bemüht, Lernarrangements zu entwickeln, die Lernende, wie es bei Sindler heißt, zu einem „sinnvollen selbstregulierten Lernen“ (Sindler 2004, 94) auffordern bzw. durch die Lernende Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (vgl. ebd.). Denn nur so können, so Sindler weiter, „Lernprozesse stattfinden, in denen Studierende selbstbestimmt handeln und eigenständig ihre Handlungsziele bestimmen“ (ebd.).

Inwiefern sich in diesen Vorstellungen im aktuellen medienpädagogischen Denken ein modernes Paradoxieproblem verorten lässt, wird im Folgenden in Rückgriff auf die professionstheoretischen Überlegungen von Helsper verdeutlicht.

3.2 Paradoxes (medien-)pädagogisches Handeln

Helsper verdeutlicht mittels einer historischen Rückblende auf die Zielsetzung und Aufgabenbestimmung in der Reformpädagogik, worin die „paradoxe Verwendungsweise von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit“ gründet (vgl. Helsper 1996, 521ff.).

In der Reformpädagogik wurde Autonomie als idealer Bezugspunkt pädagogischen Handelns bestimmt. Direktive sowie pädagogische Zwangsmechanismen ablehnend, wurde von ReformpädagogInnen wie z. B. Kerschensteiner, Montessori und Freinet eine „Pädagogik vom Kinde aus“, d. h. eine „Autonomie der Pädagogik und Entfaltung der >Autonomie im Zögling<“ gefordert (vgl. Helsper 1996, 525). Dabei wird von der bildungstheoretischen Annahme ausgegangen, dass sich bei entsprechend neu gestalteten pädagogischen Verhältnissen die im Menschen angelegte Möglichkeit zur Selbstbestimmung und Souveränität entfaltet (ebd.). Dieses Autonomiepostulat wurde von KritikerInnen in Folge als hochgeschraubte Erwartung an eine pädagogische Neuformung von Mensch und Gesellschaft in einer pädagogischen Reform- und Aufbruchsstimmung identifiziert. Als Beispiele hierfür können etwa die kritisch-selbstreflexiven Schriften der damaligen Zeit, wie „Die Wiederentdeckung der Grenze“ von Kurt Zeidler (1926) oder Berndfelds „Sisyphus und die Grenzen der Erziehung“ (1926) genannt werden. An diesen pädagogischen Beiträgen ist ablesbar, welche Enttäuschungen und neue Widersprüche das „überhöhte Autonomiepostulat des Pädagogischen“ (Helsper 1996, 527) hervorbrachte. Im Spannungsfeld dieser pädagogischen Idealbilder und Desillusionierungen verortet Helsper „prekäre Situationen mangelnder Reflexivität“, welche aus einer unsystematischen Reflexion des Autonomiepostulats in Hinblick auf pädagogisch gesetzte Heteronomien resultiert (z. B. Schulzwang, Institutionalisierung schulischen Lernens und kindlich-jugendliche Lebensverhältnisse) (vgl. ebd., 527).

Diese Antinomie hat nach Helsper im Zuge der Modernisierung im Individualisierungsparadoxon eine Steigerung erfahren (vgl. Helsper 1996, 544). Denn war die Forderung nach Mündigkeit, so Helsper, noch Anfang des 20. Jahrhunderts „eine Aufforderung mit einem utopischen Horizont“,

so ist sie gegenwärtig zur „normalisierten Anforderung für die Selbsterhaltung der Individuen geworden“ (ebd.). In den Sozialwissenschaften wird unter dem Schlagwort der Individualisierung die kollektive >Freisetzung< aufgrund der Pluralisierung von Lebensformen beschrieben, welche den Einzelnen neue Handlungsspielräume jenseits eingeschliffener Traditionen ermöglicht (Christof u. a. 2003, 15). Dabei wird „das Individuum als ichstarkes Handlungszentrum entworfen“ (Helsper 1996, 544), an welches im Schul- und Bildungsbereich verstärkt die „Aufforderung zur Eigenverantwortung und Selbsttätigkeit herangetragen“ wird (ebd.). Die Problematik ist, dass die „schulische Individualisierung“ den SchülerInnen Selbstbestimmung und Eigenverantwortung in „rationalisierten Zusammenhängen“ (ebd.) zuschreibt, von deren (Mit-)Gestaltung sie ausgeschlossen sind. Ein unreflektiertes modernes Souveränitätspostulat, welches sich im Kontext des Lehrens und Lernens mit neuen Medien wiederholt, so die Überlegung, verwickelt Lehrende wie Lernende in die Grundantinomie von Heteronomie und Autonomie. Lehrende und Lernende werden aufgefordert, selbstständig „in den neuen Zwängen und Kontrollen“ der didaktischen Settings zu handeln, welche sich dadurch auszeichnen, dass expliziter Zwang durch impliziten ersetzt wird und damit „die Aufforderung zur Selbstinstrumentalisierung“ im Rahmen neuer schulischer und didaktischer Kontrollformen (vgl. Helsper 1996, 546) ausgesprochen wird.

Weiters gibt Helsper zu bedenken, dass mit der Setzung von Autonomie als Bezugspunkt pädagogischen Handelns eine Differenz von Ideal und unvollkommener bzw. schlechter Praxis hergestellt wird. Gleichzeitig schreibt sich die Pädagogik die gesellschaftliche Funktion zur Aufhebung dieser Differenz zu und verfällt damit, so Helsper, pädagogischen „Machbarkeitsphantasien“: Die Zielsetzung „Autonomie“ soll durch entsprechende pädagogische Konzepte und deren Umsetzungen erreicht werden. Diese führe jedoch angesichts der konstitutiven Antinomien zu Verstrickungen und damit unweigerlich zu Desillusionierungen und Enttäuschungen, welche in der Nicht-Reflexion der systematischen Spannung der Ziel- und Zwecksetzung „Autonomie“ und den Zwängen

von Schul- und Ausbildungskontexten gründet. Werden im (medien-)pädagogischen Nachdenken die Handlungsdilemmata nämlich nicht thematisiert und reflektiert, bleibt man in einem *circulus vitiosus* verhaftet, der zu „immer wieder auftretenden affirmativen Indienstnahmen und Instrumentalisierungen“ (Helsper 1996, 527) des (medien-)pädagogischen Handelns führt. Welche Konsequenzen ergeben sich nun daraus für die theoretische Konzeption von medienpädagogischen LehrerInnenaus- und -weiterbildungskonzepten?

4. Zusammenfassung und Ausblick

Wiewohl in den letzten Jahren erhebliche Mittel in die technische Ausstattung von Schulen geflossen sind, Medienpädagogik in den Lehrplänen verankert wurde, Handreichungen und Konzepte zum Einsatz von Medien in der Schule erarbeitet wurden, LehrerInnen den neuen Medien eine hohe Bedeutung in der Lebenswelt ihrer SchülerInnen zusprechen und selbst unterschiedliche (neue) Medien für die Unterrichtsvorbereitung heranziehen, besteht nach Anritter u. a. (2008) eine Diskrepanz zwischen dem geforderten Ausmaß der schulischen Medienpädagogik und der beobachteten Wirklichkeit an Schulen (ebd.). Auch Tulodziecki (2005, 2) betont, dass es trotz zahlreicher Projekte zur Medienpädagogik „nicht gelungen scheint, Medienerziehung bzw. Medienbildung mit der wünschenswerten Qualität und vor allem nicht in der notwendigen Breite im Alltag von Erziehung und Bildung (...) zu verankern“.

Damit rücken die Frage nach einer adäquaten medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung bzw. die Frage nach der theoretischen wie inhaltlich-

praktischen Konzeption entsprechender Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen in den Vordergrund.

Ausgehend von der Problematik, dass aktuelle Maßnahmen der medienpädagogischen LehrerInnenaus- und -weiterbildung primär auf theoretischen Überlegungen zur Medienkompetenz und weniger auf Professionalisierungstheorien fundieren, wurde im vorliegenden Beitrag ein Konzept zum professionellen pädagogischen Handeln vorgestellt. Begreift man professionelles medienpädagogisches LehrerInnenhandeln verstrickt in Widersprüchen der Moderne, welche sich in aktuellen mediendidaktischen und -erzieherischen Überlegungen rekonstruieren lassen, dann greift die Ausstattung von Schulen mit Medien und die Vermittlung von medienerzieherischen und -didaktischen Kompetenzen in Form von Handlungswissen, so eine zentrale Überlegung dieses Beitrags, zu kurz – vor allem in Hinblick auf die Professionalisierung des medienpädagogischen LehrerInnenhandelns. Medienpädagogische Professionalität umfasst vor den hier skizzierten professionstheoretischen Überlegungen auch das Vermögen, in reflexiven Prozessen der Selbst- und Weltwahrnehmung die zu gestaltende und vollzogene medienpädagogische Praxis in den Grundspannungen der Moderne modernitätskritisch zu fassen und zu bearbeiten. Damit wurde in diesem Beitrag nicht nur die Frage der Professionalisierung medienpädagogischen Handelns, die über den strukturtheoretischen Ansatz von Helsper eingeholt wurde, eröffnet, sondern auch die Frage nach der Konstitution pädagogischen Handelns und dem Praxisfeld Schule, die Frage nach der (Un-)Möglichkeit autonomer Subjektivität sowie die Frage der Aufgaben- und Zielbestimmung pädagogischen Handelns, d. h. bildungstheoretische Fragestellungen.

Um der theoretischen Grundlegung von Konzepten einer auf Professionalisierung abzielenden medienpädagogischen Aus- und Weiterbildung für LehrerInnen gerecht zu werden, erfordert es vor dem Hintergrund der hier angestellten Überlegungen (1.) eine über die geführte Kompetenzdebatte hinaus vertiefte Auseinandersetzung mit

dem erziehungswissenschaftlichen Professionalisierungsdiskurs sowie (2.) eine Rückbesinnung auf Konstitutionsfragen der (Medien-)Pädagogik.

[i] http://europa.eu/legislation_summaries/audiovisual_and_media/am0004_de.htm [Stand 04.08.2010]

[ii] *hierbei handelt es sich um eine aktualisierte Fassung des Grundsatzerlasses von 1994*

[iii] *Medienbildung ist eines von zwölf Unterrichtsprinzipien (z .B. neben Verkehrserziehung, Umweltbildung, Politischer Bildung und Sexualerziehung). Das heißt, die Lehrinhalte sollen als Querschnittsthemen in mehreren Fächern unterrichtet werden.*

[iv] *vgl. <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/5796/medienerziehung.pdf> [Stand 04.08.2010]*

[v] *vgl. http://www.dgfe.de/ueber/sektionen/sektion12/Kommission/Tagungen/index_html [Stand 04.08.2010]*

[vi] *Helsper knüpft hier an Überlegungen von Brunkhorst (1992) und Parson (1965 und 1981) an.*

[vii] *Von diesen Antinomien, welche aus den formalen Rahmenbedingungen des Bildungswesen erwachsen, unterscheidet Helsper konstitutive Antinomien auf der Ebene der konkreten Interaktion des pädagogischen Handelns (vgl. Helsper 2004 und Kojima 2009).*

[viii] *Zu den drei Grundregeln und deren Problematisierung vgl. Schäfer 2005, 117ff.*

[ix] *vgl. Ricken (1999, 209ff.), der in seinen Untersuchungen über „geschichtlich-gesellschaftlich differierende Selbstverständigungen“ feststellt, dass eine verbreitete Gewöhnung darin besteht, „die Differenz, die (Menschen) sich selbst und anderen sind, als Opposition zu interpretieren und sie als Hierarchie in eine Ordnung aufzuheben.“*

Literaturverzeichnis

Anritter, Wolfgang u.a. (2008): Zur Situation der Medienpädagogik in der Schule –

zwischen Zweifel und Zuversicht. In: Laufer u.a. (Hrsg.) Dieter Baacke
Preis – Handbuch 3: Mit Medien bilden – der Seh-Sinn in der
Medienpädagogik. Konzepte – Projekte – Positionen. Bielefeld, S. 84-103.
Online: [http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/
anritter_schill_medienpaedagogik/anritter_schill_medienpaedagogik.pdf](http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/anritter_schill_medienpaedagogik/anritter_schill_medienpaedagogik.pdf)
[Stand 18.08.2010]

Aufenanger, Stefan (1997): Medienpädagogik und Medienkompetenz.
Eine Bestandsaufnahme. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.):
Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 15-22

Aufenanger, Stefan (2005): Situation und Perspektiven der
Medienpädagogik. Theoriedefizite und verbandspolitische
Neuorientierung. Online: <http://www.mediaculture-online.de> [Stand:
04.08.2010]

Baacke, Dieter u.a. (1991): Medienpädagogische Forschung – Entwicklung
und Perspektiven. Eine programmatische Skizze. In: GMK [Gesellschaft für
Medienpädagogik und Kommunikationskultur] – Rundbrief (Bielefeld), Nr.
2, S. 8-11

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz – Begrifflichkeit und sozialer
Wandel. In: Rein, Antje v. (Hrsg.): Medienkompetenz als Schlüsselbegriff.
Bad Heilbrunn, S. 112-124

Baacke, Dieter (1999): "Medienkompetenz": theoretisch erschließend und praktisch folgenreich. In: Medien und Erziehung, Nr. 1, S. 7-12

Bernfeld, Sigfried (1926): Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung. Jena

Blömeke, Sigrid (2000): Medienpädagogische Kompetenz. Theoretische und empirische Fundierung eines zentralen Elements der Lehrerbildung. München

Blömeke, Sigrid (2001): Neue Medien in der Lehrerbildung. Zu angemessenen (und unangemessenen) Zielen und Inhalten des Lehramtsstudiums. Online: www.medienpaedagogik.com/02-2/bloemeke2.pdf [Stand: 04.08.2010]

Christoph, Eveline u.a (2005): Feministische Bildungsarbeit. Leben und Lernen zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Opladen

Combe, Arno (1997): Der Lehrer als Sisyphos. In: Buchen u.a. (Hrsg.) Jahrbuch für Lehrerforschung. Band 1. Weinheim/München, S. 165-178

Chomsky, Noam (1969): Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt am Main

Dichanz, Horst (1991): Zum Medienumfeld von Lehrern. In: Bertelsmann Stiftung (Hrsg.): Medienkompetenz als Herausforderung an Schule und Bildung. Ein deutsch-amerikanischer Dialog. Kompendium zu einer Konferenz der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh, S. 266-282

Dreer, Silvia (2008): E-Learning an berufsbildenden Schulen. Möglichkeiten zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens. Boizenburg

Ernst, Katharina u.a. (2004): Medienbildung an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In: Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich, S. 81-101

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. Vorlage für Zwecke einer Seminardiskussion. In: Habermas u.a. (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet die Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 101-141

Helsper, Werner (1995): Die verordnete Autonomie – Zum Verhältnis von Schulmythos und Schülerbiographie im institutionellen Individualisierungsparadoxon der modernisierten Schulkultur. In: Krüger u.a. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen, S. 175-201

Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Combe u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 521-569

Helsper, Werner (2000): Antinomien des Lehrerhandelns und die Bedeutung der Fallrekonstruktion – Überlegungen zu einer Professionalisierung im Rahmen universitärer Lehrerbildung. In: Cloer u.a. (Hrsg.): Welche Lehrer braucht das Land? Weinheim/München, S. 141-178

Helsper (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 64-102

Helsper, Werner (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe u.a. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49-98

Herzig, Bardo (2002): Analoge und digitale Medien im Bildungsprozess. Theoriebasierte Entwicklung einer integrativen Sichtweise für die Medienbildung. Habilitationsschrift. Paderborn

Herzig, Bardo (2007): Medienpädagogik als Element professioneller Lehrerbildung. In: Sesink u.a. (Hrsg.) Jahrbuch Medienpädagogik 6. Medienpädagogik – Standortbestimmung einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin. Wiesbaden, S. 283-297

Herzig, Bardo (2008): Schule und digitale Medien. In: Sander u.a. (Hrsg.): Handbuch Medienpädagogik. Wiesbaden, S. 498–504

Heydrich, Wolfgang (1995): Nachträgliches zur Kompetenz. In: Lauffer, Jürgen u.a. (Hrsg.): Kommunikative Kompetenz in einer sich verändernden Medienwelt. Opladen, S. 223-234

Hornstein, Walter u.a. (1989): Professionalisierungstheorie und pädagogische Theorie. Verberuflichung erzieherischer Aufgaben und pädagogische Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, Nr. 6, S. 749–769

Hornung-Prähauser u.a. (2008): Eine Landkarte internetgestützten Lernens. In: Hornung-Prähauser u.a. (Hrsg.): Selbstorganisiertes Lernen im Internet. Wien, S. 13-20

Hugger, Kai-Uwe (2001) Medienpädagogik als Profession. Perspektiven für ein neues Selbstverständnis. München

Kant, Immanuel (2000) [1803]: Immanuel Kant über Pädagogik, hrsg. v. D. Friedrich Theodor Rink. In: Kant, Immanuel: Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik 2. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Frankfurt am Main

Kübler, Hans-Dieter (1996): Kompetenz der Kompetenz der Kompetenz ... Anmerkungen zur Lieblingsmetapher der Medienpädagogik. In: medien praktisch, Nr. 2, S. 11-15

Mayerberger, Kerstin (2004): Medienpädagogische Kompetenz als Teil professionellen pädagogischen Handelns. In: Bonfadelli u.a (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich, S. 88-101

Merkert, Rainald (1992): Medien und Erziehung. Darmstadt

Mitgutsch, Konstantin (2008): Medienkompetenz. Formel oder Leerformel. In: Blaschitz (u.a.) (Hrsg.): Medienbildung in Österreich.

- Historische und aktuelle Entwicklungen, theoretische Positionen und Medienpraxis. Wien/Münster, S. 94-103
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Medienkompetenz weitergedacht. Über die Responsivität medialen Erfahrens. In: Kubac u.a. (Hrsg.) Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft. Würzburg, S. 194–205
- Moll, Stefan u.a. (2000): Schlussbericht zum BIG-Modellvorhaben „Neue Medien und Lehramtsstudium“. Universität Paderborn
- Moser, Heinz (2004): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Bonfadelli u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Zürich S. 53-70
- Meyer-Drawe, Käthe (1991): Das ‚Ich als die Differenz der Masken‘. Zur Problematik autonomer Subjektivität. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Nr. 4, S. 390–400
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 70-183
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Kraul u.a. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-64
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Pädagogische Anmerkungen zum Diskurs menschlicher Selbstbeschreibungen. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, Nr. 2, S. 208-236
- Sattler, Elisabeth (2008): Souveränität und Subjektivität riskieren. Zu aktuellen (Trans-)Formationen von *Bildung* und *Erziehung*. In: Thompson u.a. (Hrsg.) Bildende Widerstände – widerständige Bildung. Blickwechsel zwischen Philosophie und Pädagogik. Bielefeld , S. 21- 42
- Sattler, Elisabeth (2009): Die riskierte Souveränität. Erziehungswissenschaftliche Studien zur modernen Subjektivität. Bielefeld

Sesink, Werner u.a. (Hrsg.): Pädagogische Medientheorie. Wiesbaden

Sindler, Alexandra (2004): Etablierung einer neuen Lernkultur. Modelle medienbasierter Lernarrangements zur Förderung selbstregulierten Lernens im Kontext der Organisation. Wien

Schulz-Zander, Renate (1997): Medienkompetenz – Anforderung für schulisches Lernen. In: Enquete-Kommission „Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft“. In: Deutscher Bundestag (Hrsg.): Medienkompetenz im Informationszeitalter. Bonn, S. 99-110

Spanhel, Dieter (2007): Medienpädagogik in der Lehrerbildung. In: Medienimpulse. Nr. 52

Schütze, Fritz u.a (1996): Überlegungen zu Paradoxien des professionellen Lehrerhandelns in den Dimensionen der Schulorganisation. In: Helsper u.a. (1996): Schule und Gesellschaft im Umbruch. Band 1: Theoretische und internationale Perspektiven. Weinheim, S. 333-378

Schütze, Fritz (1996): Organisationszwänge und hoheitsstaatliche Rahmenbedingungen im Sozialwesen: Ihre Auswirkungen auf die Paradoxien des professionellen Handelns. Aus: Combe u.a. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main, S. 183-276

Schütze, Fritz (2000): Schwierigkeiten bei der Arbeit und Paradoxien des professionellen Handelns. Ein grundlagentheoretischer Aufriss. In: ZBBS, Nr. 1, S. 49-96

Tulodziecki, Gerhard (1999): Kompetenzen, die Studierende der Lehrämter während der universitären Ausbildung erwerben sollten. In: Schell, Fred u.a. (Hrsg.): Medienkompetenz: Grundlagen und pädagogisches Handeln. München, S. 297-305

Töpel, Michael (2002): Lernen mit Notebooks. In: Kysela-Schiemer (Hrsg.): Notebooks im Unterricht. e-Learning und e-Teaching an Österreichs Schulen. Wien

Wimmer, Michael (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld

Zeidler, Kurt (1926): Die Wiederentdeckung der Grenze. Jena